



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

AS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE UMA EDUCADORA- ESTAGIÁRIA E AS CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA: DIFICULDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS

Ana Margarida Dias

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

AS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE UMA EDUCADORA- ESTAGIÁRIA E AS CRIANÇAS DE UM JARDIM DE INFÂNCIA: DIFICULDADES, DESAFIOS E CONQUISTAS

Ana Margarida Dias

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2017

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu namorado. Ele que foi o meu grande apoio durante todo este tempo, dando-me força para enfrentar todos os obstáculos, lembrando-me todos os dias que sou capaz. Apesar da distância, foi a pessoa mais presente em todo o meu percurso, que esteve sempre ao meu lado e não me deixou desistir. Obrigada por seres o meu melhor amigo.

Aos meus pais, à minha irmã e aos meus amigos, que me apoiaram, que compreenderam todas as minhas ausências por ter trabalho para fazer, que acreditaram em mim e não me deixaram desmotivar. Sem vocês eu não era quem sou hoje. Obrigada por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

À minha avó Maria que esteja onde estiver, tenho a certeza de que estará muito orgulhosa de mim. Obrigada por me deixar ser tão parecida consigo em tantas coisas.

A Lamosa, terra a que retorno em busca de serenidade, que me acolhe a cada chegada. Terra onde me sinto mais eu, completa e mais feliz. O brilho dos meus olhos é mais intenso nesse lugar, onde me descubro em cada canto, me revejo e me conheço melhor.

À professora Catarina Tomás por toda a disponibilidade, por me ter mostrado que sou capaz de mais e melhor, por se ter mantido sempre tão tranquila, acabando por me transmitir também um pouco dessa tranquilidade.

À equipa educativa com quem tive o enorme prazer de trabalhar, às crianças com quem partilhei tantos momentos. Obrigada por me terem feito crescer enquanto pessoa e profissional, por me terem acolhido tão bem, por me apoiarem e ensinarem a ser cada dia melhor.

Um sincero obrigada não chega para agradecer a todas as pessoas que me acompanharam durante o percurso. Obrigada por esta aliança perfeita entre quem quer crescer e quem está ao lado a demonstrar firmeza.

“Alcança quem não cansa”- Aquilino Ribeiro

RESUMO

O objetivo deste relatório é analisar as interações estabelecidas entre uma educadora estagiária e as crianças de uma sala de jardim de infância (JI) público situado em Lisboa, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, entre setembro de 2016 e fevereiro de 2017. A partir da caracterização do JI, das crianças, da equipa educativa e das famílias, procura-se explicitar o percurso da prática pedagógica desenvolvida.

De modo a operacionalizar a investigação, optou-se por uma metodologia qualitativa recorrendo a quatro técnicas de recolha de dados: observação participante, diário de campo, conversas informais e fotografias. A análise de dados remete para três categorias de análise sobre as interações estabelecidas: espaços, significados e papel na intervenção pedagógica.

É então possível concluir que o percurso foi repleto de dificuldades, desafios e principalmente conquistas. No que concerne às dificuldades, estas centraram-se sobretudo na dificuldade de interações com algumas das crianças do grupo e, consequentemente, nas consequências que daí advém para a ação pedagógica, uma vez que esta visa que o trabalho de um/a educador/a-estagiária se faça com todas as crianças, constituindo também um desafio, uma vez que, inicialmente, me coube instigar algumas das interações que ia estabelecendo com as crianças, para que me fossem conhecendo melhor, tendo sido para isso, crucial, o tempo de intervenção, na medida em que me deu oportunidade de refletir acerca do que se ia passando, de forma a ultrapassar as dificuldades e os desafios que iam surgindo.

Por fim, as principais conquistas foram ter conseguido estabelecer um quadro plural de interações com as crianças, tanto iniciadas por mim como pelas crianças, sobretudo à medida que o tempo ia avançando na PPS. Destacar que as interações iniciadas pelas crianças aconteceram fundamentalmente quando me chamavam para brincar com elas.

Palavras-chave: prática profissional supervisionada; educação de infância; interações; crianças; educadora-estagiária

ABSTRACT

The objective of this report is to analyze the interactions established between a trainee educator and the children of a public kindergarten (JI) located in Lisbon, within the framework of the Supervised Professional Practice (SPP) of the Master in Pre-School Education, between September 2016 and February of 2017. From the characterization of the kindergarten, the children, the educational team and the families, it is tried to explain the course of the pedagogical practice developed.

In order to operationalize the research, a qualitative methodology was chosen using four techniques of data collection: participant observation, field diary, informal conversations and photographs. Data analysis refers to three categories of analysis on established interactions: spaces, meanings and role in pedagogical intervention.

It is then possible to conclude that the course was full of difficulties, challenges and mainly achievements. Concerning the difficulties, these were mainly focused on the difficulty of interactions with some of the children in the group and, consequently, on the consequences that result for the pedagogical action, since this aims that the work of an educator With all the children, and it was also a challenge, since, initially, I had to instigate some of the interactions I was establishing with the children, so that they would get to know me better. Intervention, as it gave me an opportunity to reflect on what was going on, in order to overcome the difficulties and challenges that were emerging.

Finally, the main achievements were to have succeeded in establishing a plural framework of interactions with children, both initiated by myself and by children, especially as time progressed in the SPP. To emphasize that the interactions initiated by the children happened mainly when they called me to play with them.

Keywords: supervised professional practice, childhood education, interactions, children, kindergarten teacher-trainee

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. “ENTÃO, PODE FICAR A MARGARIDA NESTA SALA?”. Caracterização do JI, da equipa educativa, das crianças e das famílias | 3 |
| 2. “PARA UM BOM TRABALHO É PRECISO REFLETIR SOBRE O QUE FIZ” | 10 |
| 2.1. “Intenções para a ação” | 10 |
| 3. “INTERAÇÕES DENTRO E FORA DA SALA DE ATIVIDADES” | 13 |
| 3.1. Análise dos dados | 16 |
| 4. “AGORA SIM, ESTOU A UM PASSO” | 23 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 27 |
| REFERÊNCIAS | 29 |
| ANEXO A – Caracterização do grupo | 34 |
| ANEXO B – Dia típico | 36 |
| ANEXO C – Mapa de sala | 38 |
| ANEXO D – Caracterização das Famílias do grupo | 39 |
| ANEXO E – Estrutura familiar e Condição social | 42 |
| ANEXO F – Árvore Categorial | 43 |
| ANEXO G – Roteiro ético e metodológico | 48 |

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

Jl – Jardim de Infância

PPS – Prática Profissional Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivos gerais caracterizar o contexto educativo onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada (Módulo II – Jardim de infância). Pretende-se apresentar uma reflexão acerca do percurso desenvolvido enquanto educadora-estagiária numa sala de JI. Especial destaque será dado à problemática da investigação: “As interações estabelecidas entre uma educadora-estagiária e as crianças de um jardim-de-infância: dificuldades, desafios e conquistas”.

O estabelecimento de interações adulto(s)-criança(s) proporciona a criação de relações que, dependendo da sua qualidade e contextos, podem originar momentos prazerosos para ambos. Como afirmam Bhering e Sganderla (2004), “a qualidade da interação professor/criança é importante para a educação infantil” (p.381), na medida em que, se a criança se sentir confiante, irá demonstrar um maior nível de envolvimento no processo de aprendizagem, sendo que segundo os mesmos autores, “o apoio do adulto à vivência de experiências por parte da criança é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à sua saúde mental e capacidade de aprendizagem” (p.381). A construção desse ambiente social e emocional irá beneficiar também os/as adultos/s, uma vez que “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.21), tendo as interações, nomeadamente as positivas, o papel de “promover situações que desencadeiem o desenvolvimento das pessoas envolvidas” (Bhering & Sganderla, 2004, p.381).

Do ponto de vista metodológico, na investigação realizada optou-se pelo método narrativo (Bruner, 1991), que se operacionalizou a partir de quatro técnicas: observação participante, diário de campo, conversas informais e fotografias. Saliento ainda que ao longo de todo o processo foram respeitados os princípios éticos baseados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) e pelos princípios éticos e deontológicos estabelecidos por Soares (citado por Tomás, 2011).

Relativamente à sua estrutura, num primeiro capítulo é apresentada a caracterização do contexto. Em função dessa mesma caracterização, no segundo capítulo, são definidas as minhas intenções, enquanto educadora-estagiária, com as crianças, as famílias e a equipa educativa.

No terceiro capítulo é então apresentada a problemática centrada nas interações estabelecidas entre mim e as crianças, a partir de um referencial teórico e de uma árvore categorial que me permitiu analisar o percurso realizado com as crianças da sala 2.

Por último, é descrita em que medida e de que forma é que as experiências obtidas através da realização das duas PPS contribuíram para o percurso de construção da minha identidade profissional.

1. “ENTÃO, PODE FICAR A MARGARIDA NESTA SALA?”.

Caraterização do JI, da equipa educativa, das crianças e das famílias

A instituição onde foi realizada a Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II em Jardim de Infância (JI), situa-se numa freguesia de Lisboa. Este estabelecimento é parte constituinte de um agrupamento do qual fazem parte cinco estabelecimentos (uma escola secundária, uma escola com 1º, 2º, 3º ciclo e JI, EB1 com JI, uma de 1º CEB e um JI). Trata-se de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) sendo que dele faz parte um jardim-de-infância, localizado num bairro social, em que “são características comuns de um número significativo de famílias o desemprego, a dependência do álcool, a toxicodependência, a prostituição, situações socioeconómicas graves e um baixo nível cultural” (Plano Plurianual de Melhoria, 2015, p.4). Este JI, tutelada pelo Ministério da Educação, é constituído por quatro salas de JI que funcionam das 8h00 às 19h00, que inclui as Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) que asseguram o acompanhamento das crianças antes e depois de atividades educativas e durante os períodos de interrupção dessas atividades.

Do ponto de vista pedagógico este JI não adota um modelo específico, sendo utilizados na sala onde foi realizada a PPS alguns instrumentos de pilotagem tais como o mapa de presenças, o mapa de tarefas da sala e ainda um calendário onde estão marcados os aniversários das crianças e onde estas assinalam o dia em que se encontram.

No que diz respeito à equipa educativa da sala, esta é composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional. Segundo Perrenoud (citado em Gonçalves, 2012) a equipa educativa é considerada como “um grupo reunido em torno de um projeto comum” (p.22), no entanto, isso nem sempre se observou, como a seguinte nota de campo pretende ilustrar:

“formam uma boa equipa, uma vez que também já não é o primeiro ano que trabalham juntas, estando assim habituadas e sendo já conhecedoras do trabalho uma da outra. Não obstante, creio que a articulação entre as duas podia ser maior. É algo em que penso enquanto futura profissional de educação” (Excerto de nota de campo de 29 de setembro de 2016)

A assistente operacional desempenha funções ao nível da marcação de almoços, receção ao portão (sendo uma tarefa rotativa com as restantes assistentes operacionais), supervisão das crianças no período do recreio, e apoio à sala (educadora e grupo de crianças). A presença da assistente operacional na sala constitui um recurso muito importante para a gestão do grupo tendo em conta a sua constituição e, ainda, a reduzida dimensão da sala de atividades, aspetos esses que irei abordar em seguida.

O grupo da sala é constituído por 25 crianças, sendo 11 meninos e 14 meninas. As suas idades (até ao dia 20 de outubro de 2016) são compreendidas entre os 4 e os 6 anos (consultar Anexo A). Relativamente ao seu *percurso institucional* (Ferreira, 2004), a maioria frequentava o mesmo grupo no ano letivo anterior (14 crianças), sendo que 9 vieram de outros estabelecimentos (a AM.; a C.; o D.; o E.; a J.; a ME.; a MR.; o R. e o VG.), o P. nunca tinha passado por nenhum estabelecimento socioeducativo, e outro frequentava o mesmo estabelecimento, mas não o mesmo grupo (VM)¹. O facto de catorze crianças frequentarem o mesmo grupo no ano letivo anterior, foi um aspeto facilitador à adaptação das restantes crianças, na medida em que facilitou o envolvimento do grupo e a apropriação das rotinas e dinâmicas da sala. A maioria das crianças do grupo passa, entre oito a dez horas no estabelecimento. Das vinte e cinco crianças, apenas duas não residem na freguesia e todas são de nacionalidade portuguesa.

Como forma de conhecer melhor o grupo, foram privilegiados os momentos de brincadeira das crianças, seja pela sua observação, seja pela participação nas mesmas. Esta opção fez-se não só porque “os educadores precisam ser capazes de brincar” (Fortuna, 2000, p.7) e a ação de brincar revela a forma holística que a criança tem de aprender (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), sendo o JI definido “como uma instituição social agenciada pelo Estado com funções de protecção social e provisão educativa (Ferreira, 2000) em que “brincar é o ofício da criança” (Chamboredon & Prévot citado por Ferreira, 2006, p.33), mas também porque esta atividade possibilitou-me conhecer melhor as crianças e promover um quadro de interações entre mim, enquanto educadora estagiária, e elas enquanto crianças. Sendo os momentos de brincar aqueles em que por excelência, as crianças “exprimem com maior intensidade e autonomia um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e os usos das

¹ É o 4º ano no estabelecimento, mas neste ano letivo, a equipa educativa de estabelecimento considerou a separação do irmão gémeo, sendo que então a mãe preferiu que nenhum ficasse no grupo onde tinha estado no ano letivo anterior.

informações observadas, escutadas e experimentadas na sua interação com os objetos, pessoas e acontecimentos sociais do mundo adulto” (Ferreira, 2006, p.42), através das brincadeiras, fui compreendendo quais as relações e interações sociais entre as crianças – quem brinca com quem, quem faz o quê, no fundo, para tentar também analisar a hierarquia social que se estabelece no grupo – o que me permitiu perceber também quais as potencialidades, os interesses e as fragilidades do grupo de modo a ir adequando a minha prática pedagógica a crianças concretas e não a seres abstratos (Sarmiento, 2004). Através das observações realizadas, e de informações que fui trocando com a educadora foi possível perceber que uma das meninas, a CR., estabelecia uma relação de dominância sobre algumas outras, principalmente as que transitaram do ano letivo anterior, situação essa que acabou por gerar alguns conflitos, uma vez que as crianças iam resistindo a essa relação de poder desigual e começaram a demonstrar o seu desagrado. Essa foi uma das situações que aproveitei para promover a discussão sobre partilha de sentimentos e pensar em processos de negociação entre pares, na medida em que as crianças ao não falarem umas com as outras sobre os seus problemas não os conseguiam resolver, recorrendo sistematicamente à intervenção das adultas.

Posto isto, identifiquei como principais interesses do grupo a área do computador e os jogos de mesa e jogos de chão, o que me fez desenvolver um conjunto de estratégias relacionadas com essas mesmas áreas de interesse, tais como, estar mais presente nessas áreas, aproveitando para interagir com as crianças, jogando com elas e conversando, de modo a ir (re)construindo relações com elas tendo em conta que assim lhes dava também oportunidade para me conhecerem melhor; promover a utilização de jogos de mesa diferentes uma vez que as crianças usavam sempre os mesmos; promover a abordagem à escrita através do computador.

De um modo geral, o grupo caracterizava-se por ser *muito dinâmico, com interesse e curiosidade* em participar nas tarefas que lhes eram propostas. Era notório um sentimento de pertença ao grupo e as crianças apoiavam-se umas às outras.

“Após realizarmos a divulgação do nosso projeto, o F. começa a chorar e eu percebo de imediato o porquê. Antes que me consiga aproximar, as crianças envolvidas no projeto vão para perto dele, perguntando-lhe o que se passa. Ele responde que está a chorar porque também queria ter feito o vídeo. As crianças responsáveis pelo projeto, de uma forma carinhosa, vão-lhe dizendo:

- Não precisas de estar assim F. Tu é que quiseste sair do projeto. A Margarida disse-te que ias gostar, mas tu preferiste ter tempo para brincar. Não fiques triste. Para a próxima participas. Enquanto umas falam, outras vão-lhe fazendo festinhas na cara e nas costas” (Excerto de nota de campo de 18 de janeiro de 2017)

Relativamente às fragilidades, considero que o facto de se concentrarem vinte e cinco crianças num espaço físico tão reduzido, interferiu na (re)construção das realidades sociais, educativas e individuais, tendo sido a “questão espacial”, ou a espacialidade como conceito, que pressupõe “relações de poder e capacidades de inclusão e exclusão” (Pais, 2005, p. 58), a assumir-se como um constrangimento importante a considerar, o que levou a uma permanente reestruturação, redefinição e apropriação, da minha parte enquanto educadora-estagiária, na medida em que tive de me ir adaptando às características do espaço de sala, focando-me na ação que queria desenvolver, de forma a ultrapassar os constrangimentos.

“uma vez que o grupo é constituído por vinte e cinco crianças, considero que o espaço é pequeno, tendo em conta que as crianças brincam muito na sala e consequentemente necessitam de espaço” (Excerto de nota de campo de 28 de setembro de 2016)

“quando estamos no tapete, no momento da reunião de grupo, algumas crianças queixam-se que estão apertadas ou que não conseguem ver. Isso deve-se ao facto de hoje estarem presentes as vinte e cinco crianças o que leva a que o espaço se torne pequeno para todas” (Excerto de nota de campo de 30 de setembro de 2016)

“Durante a implementação do projeto de intervenção, tive algumas dificuldades em reunir o grupo numa zona da sala, sem perturbar as restantes crianças. Quando realizámos os cartazes, inicialmente colocámo-los numa parede, que rapidamente demonstrou não ser suficiente, tendo de passar para outra, que não era visível de nenhuma das mesas onde desenvolvíamos o projeto, o que foi para mim um constrangimento” (Excerto de nota de campo de 23 de novembro de 2016)

No que concerne ao tempo, espaço e materiais, não ocorreram mudanças durante o período da PPS, à exceção do horário de almoço das crianças, sendo que de três em três semanas, estas iam almoçar mais cedo, de modo a que nos fosse possível, a mim e à

educadora cooperante, observar e apoiar as crianças neste momento da rotina a fim de fazermos um diagnóstico da autonomia das crianças à refeição.

De um modo geral, o dia tinha início com a exploração das áreas por parte das crianças até que todas cheguem, podendo assim dar-se uma atenção mais individualizada a cada família e criança, seguindo-se a reunião em grande grupo no tapete e posteriormente o estabelecimento de atividades orientadas. Esta rotina era alterada à terça-feira devido às sessões de expressão musical – no período da manhã – e à quinta-feira, dia em que as crianças se deslocavam até outra escola pertencente ao agrupamento para a sessão de educação física. No período da tarde, a rotina não se alterava, iniciando-se com a leitura de uma história, seguindo-se a exploração das diversas áreas da sala (consultar Anexo B). Como defende Cardona (1999),

“uma estrutura espaço-temporal bem definida e explícita é fundamental, para uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades. Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (p.136).

Esta mesma rotina, já conhecida pelas crianças, permitia-lhes prever uma sucessão de acontecimentos que iriam ocorrer ao longo do dia, contudo, foi sempre necessário que percebessem que esta podia ser alterada tendo em conta as necessidades tanto por parte da educadora, como das crianças.

Quando iniciei a PPS, relativamente à organização do ambiente educativo, a sala já se encontrava organizada pela educadora, nomeadamente a definição do espaço e áreas (consultar Anexo C), e arquitetonicamente não existiam grandes possibilidades de alterar a disposição da sala e/ou de acrescentar/alterar áreas. Contudo, um aspeto que rapidamente captou a minha atenção foi o de o número de crianças por área não ser limitado pelas adultas, e serem as crianças a organizarem-se nesse sentido não sendo necessária a intervenção das adultas, à exceção da área do computador, onde por vezes era necessário intervir, uma vez que só podia ser utilizado por uma criança de cada vez, o que acabava por gerar alguns conflitos entre as mesmas. Através da entrevista realizada à educadora cooperante, percebi que em anos anteriores houve uma área de ciências físico-naturais, mas retirou-a porque “*não fazia sentido*” ter uma área de

ciências sem que antes as crianças tivessem contacto com os materiais integrantes dessa mesma área.

Considero que de um modo geral o grupo reagiu bem à minha presença, aquando da minha chegada e posterior permanência. No entanto, construir uma relação com todas elas não foi fácil, sendo para isso, crucial, o tempo, e julgo que esse, foi o grande aspeto facilitador da minha integração. Como afirma Alves, “cada dia de observação é um dia novo, no sentido em que embora as rotinas se repitam, nunca sabemos como vamos encontrar as pessoas, como nos vão receber, o que nos vão dizer ou não” (Alves, 2015, p.25).

O tempo foi crucial para que fosse conhecendo melhor o grupo, pois sem o conhecimento necessário do grupo não era possível repensar a minha prática pedagógica, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades. Globalmente tratava-se de um grupo “unido”, que se entreajudava, o que considero crucial pois as crianças cooperavam umas com as outras, algo que é tão “importante para o desenvolvimento tanto intelectual quanto social e moral” (Devries & Zan, 1998, p.78). Relativamente ao bem-estar das crianças, correspondendo este “ao sentido de equilíbrio bio-psicológico, por satisfação das necessidades fundamentais de sobrevivência e de equilíbrio nas relações do sujeito consigo próprio e com o ambiente social e natural” (Ferreira & Sarmiento, 2008, p.69), pode afirmar-se que havia um elevado grau de o que é “condição de satisfação pessoal e inclusão plena” (idem, p.71), exigindo a consideração de determinados indicadores, tais como “bem-estar económico e social”; “bem-estar físico e psicológico”; “bem-estar íntimo” e “bem-estar institucional” (p.73) entre outros, sendo que de acordo com estes indicadores, as crianças do grupo apresentam condições estáveis de bem-estar.

Sendo essencial uma (inter)comunicação entre o/a educador/a e as famílias de modo a promover o bom desenvolvimento e a integração das crianças, é então necessário conhecer-se as famílias, caracterizando-as (consultar Anexo D). No que às idades das mães diz respeito, estas rondam os 25 e os 49 anos, existindo vinte e uma mães com idades entre os 30 e os 49 e três com idades entre os 25 e os 29 anos. Relativamente aos pais, as suas idades rondam entre os 25 e os 62 anos, sendo que vinte pais têm entre 30 a 52 anos, três entre os 25 e os 29 anos e um pai com 62 anos. Em termos de escolaridade, a maioria das mães tem uma licenciatura, nove com o 12º ano, duas com mestrado, uma

com o 9º ano e outra com o 4º ano. No que diz respeito aos pais, estes na sua maioria têm o 12º ano, havendo três com uma licenciatura, dois com um Mestrado, cinco com o 9º ano, distribuindo-se os restantes três pelo 7º, 10º e 11º anos. Relativamente à estrutura familiar (consultar Anexo E), 17 das crianças integram uma familiar nuclear, sendo que destas, 13 têm irmãos. Existem três famílias monoparentais femininas com outros parentes, uma família monoparental masculina com outros parentes, três monoparentais femininas, e uma criança que tendo os pais separados, vive em sistema de guarda alternada.

No que concerne ao envolvimento das famílias, e a partir do modelo de Epstein (1995), podem-se caracterizar estas famílias da seguinte forma: (1) as famílias do grupo de sala ajudam os filhos em casa; (2) a educadora comunica com os pais através de conversas informais e das reuniões; (3) as famílias envolvem-se voluntariamente na organização de festas; (4) as famílias não têm influência, nem participação na tomada de decisões.

Considerando que a equipa educativa afirmou que “as famílias não têm de viver na escola”, a relação entre as duas instituições sociais era baseada na vinda das famílias ao JI para participar na comemoração de datas comemorativas, enviarem materiais solicitados. Gostaria, quando trabalhar como educadora poder estabelecer parcerias com as famílias², nas suas múltiplas formas de participação. Defendo, também, que os/as educadores/as não devem ver a família apenas para “consulta (...) para legitimar decisões eventualmente já tomadas” (Sá, 2002, p.135). Outro dos aspetos que me causou estranheza foi o facto de as crianças não levarem os cadernos para casa regularmente. Após conversar com a educadora cooperante, percebi que tal deve-se ao facto de as crianças não terem mochilas, e por isso não terem forma de o levar, principalmente aquelas que frequentam a componente de AAAP. Posto isto, quando há algum recado por parte da escola, os cadernos são deixados na entrada do refeitório - local destinado à componente AAAP – para que as famílias os possam consultar, acabando, na maioria das vezes, por o levar e entregar no dia seguinte. Dessa forma, a comunicação entre a família-JI- fazia-se quase de forma unidirecional.

² É assumido neste relatório a terminologia família e não pais por duas razões: tem uma conotação sexista e limita a relação aos progenitores biológicos, excluindo a família alargada (avós/avôs, tios/tias, primos/primas, etc.). A palavra família possui a globalidade e a generalidade necessárias e suficientes.” (Marques citado por Silva, 2003, p. 82)

2. “PARA UM BOM TRABALHO É PRECISO REFLETIR SOBRE O QUE FIZ”

2.1. “Intenções para a ação”

Ao longo do tempo em que decorreu a PPS – setembro a janeiro de 2017 - fui percebendo quais as potencialidades e fragilidades do grupo, aproveitando isso para a elaboração de estratégias, de modo a poder existir uma clara relação entre aquilo que é a caracterização do grupo e as intenções orientadoras da ação pedagógica.

Os/as educadores/as de infância fazem parte de um grupo profissional que manifesta uma intencionalidade educativa na sua ação, tanto com o grupo de crianças como com a equipa educativa e famílias, tendo para isso de “refletir, pensar, aprender a desaprender para aprender de um modo diferente” (Alarcão, 2000, p.58).

Através do cruzamento das observações realizadas, da consulta do Projeto Pedagógico de Sala e de conversas com a educadora cooperante, defini um conjunto de intenções, tanto para o grupo de crianças, como para as famílias e equipa educativa, tendo por base as intenções da educadora/da equipa, guiei a PPS no mesmo sentido, de modo a que fosse um trabalho articulado e de continuidade.

Crianças

- i. Estabelecer com todas as crianças uma relação de proximidade, constituindo esta, parte da problemática que irei referir no capítulo 3 do presente relatório. Para que a intenção seja concretizada, é importante que a criança se sinta valorizada e acarinhada por mim, portanto não me posso esquecer de algo que prezo bastante – a afetividade – visto que tem um papel constitutivo, bastante enfatizado, nas interações que se estabelecem, e é um aspeto de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças (Santos, 2012, p.53).
- ii. Promover um clima democrático tendo por base o diálogo, a partilha, a cooperação e a negociação, uma vez que, para além de ser “importante para o desenvolvimento tanto intelectual quanto social e moral” (Devries & Zan, 1998,

p.78), a falta de diálogo e consequentemente negociação³, era um dos principais motivos de conflito entre as crianças.

Famílias

- i. Manter uma boa comunicação com as famílias. O facto de existir uma boa comunicação só beneficia o desenvolvimento das crianças, tal como refere Fuertes e Luís (2014) “para que a criança se sinta bem na creche ou jardim de infância, as relações entre pais e os educadores deve ser aberta e de confiança mútua” (p.4).

Equipa Educativa

- i. Integrar-me no trabalho desenvolvido pela equipa educativa. Esta foi a primeira intenção que defini, logo no primeiro dia da PPS, pois era nova no estabelecimento, e tinha como objetivo adquirir o maior número de conhecimentos possível, estava ali para aprender e crescer e portanto queria fazê-lo a todos os níveis. Como defende T. Sarmiento (2009) “a integração de um actor social num grupo profissional e a noção de pertença ao mesmo, com a partilha de referenciais identitários como as suas normas e valores, decorre de um processo activo e negociado com os outros membros” (p.49).
- ii. Realizar um trabalho de parceria, algo que julgo ser crucial para o desenvolvimento de um trabalho educativo, o que, à partida, se poderá traduzir num bom ambiente educativo para as crianças. O facto de trabalhar em parceria ajudou-me muito uma vez que fui ouvindo as opiniões de pessoas com bastante mais experiência. Realizar um trabalho em parceria, implica também respeitar as individualidades de cada um, visto que, embora funcionemos como um grupo, cada uma tem as suas características, tal como refere Cardona (citada em Sarmiento, 2009) “os diferentes tipos de identidade que podemos encontrar dentro de um mesmo grupo profissional têm em comum a partilha da consciência de serem um grupo, com uma história comum cujos desempenhos obedecem às mesmas normas de funcionamento”(p.50).

³ “As crianças estão a brincar nas áreas, e quando me apercebo o F. está a chorar enquanto se dirige a mim. Pergunto-lhe o que se passa e ele responde: O PG tem muitas peças e eu também preciso e ele não me dá.” (Excerto de nota de campo de 5 de janeiro de 2017)

O tempo de intervenção ao longo da PPS permitiu-me passar por todo um processo no qual fui definindo objetivos e estratégias de modo a ir refletindo sobre o trabalho que ia desenvolvendo. As reflexões contribuíram, significativamente, para a sua melhoria, na medida que eu fui percebendo o que tinha corrido bem, ou não, quais os aspetos que tinha de melhorar, que tipo de práticas não resultavam com determinada criança do grupo, por exemplo. A realização das reflexões permitiu-me começar a pensar com intencionalidade naquilo que queria desenvolver com as crianças do grupo, e ainda avaliar o que fazia com as crianças. No fundo, tratou-se de promover uma *auto-reflexibilidade partilhada* (Correia, 2001).

De um modo geral considero que as intenções definidas foram alcançadas, tendo em conta que, no que concerne às crianças, consegui construir uma relação de proximidade com a maioria, utilizando estratégias que passavam por promover o diálogo, a cooperação, a partilha e a negociação com crianças e adultos/as, não ser demasiado intrusiva, respeitar o tempo e o espaço de cada uma, brincar com elas, mostrando-me disponível para responder “às suas investidas”, o que se relaciona intimamente com a temática da investigação que irei abordar no capítulo seguinte. Afirmar, apenas, que no decorrer da PPS fui percebendo que as crianças já dialogavam mais entre elas, principalmente na resolução de conflitos, não sendo preciso eu intervir, algo de que o seguinte excerto é exemplificativo.

“I: Margarida, eu e a MFR queremos sentar-nos na mesma cadeira.
Eu: Preciso de dizer alguma coisa?

MFR: Não, não. I. nós temos de saber conversar uma com a outra para resolver o problema, sem ser preciso a ajuda da Margarida” (Excerto de nota de campo de 17 de janeiro de 2017)

Relativamente às famílias, gostaria de ter estabelecido uma melhor relação com todas, mas pelas razões já descritas acima, não foi possível. No entanto, sempre que me foi permitido, tendo em conta as características do contexto, operacionalizei as intenções que tinha para com as mesmas, mantendo um nível positivo de comunicação e promovendo o envolvimento das mesmas nomeadamente através do projeto de intervenção implementado no âmbito da unidade curricular Conhecimentos e Docência em Educação de Infância.

Por último, no que diz respeito à equipa educativa, considero que as intenções foram igualmente conseguidas, dado que fui bem recebida por parte da equipa, o que facilitou substancialmente o processo de integração. Creio que o facto de ter dado seguimento ao trabalho desenvolvido em sala, sabendo adaptar-me às circunstâncias, o ter-me mostrado recetiva às críticas e conselhos e, o partilhar as observações realizadas com a equipa, realizando assim um trabalho de parceria, contribuiu para que as intenções definidas, fossem assim concretizadas.

3. “INTERAÇÕES DENTRO E FORA DA SALA DE ATIVIDADES”.

No período em que decorreu a PPS – entre setembro de 2016 e janeiro de 2017 – foi sendo construída uma relação com cada uma das crianças, plural e não isenta de conflitos, uma vez que nem todas as crianças apresentavam a mesma predisposição para tal, e os seus traços de personalidade eram igualmente diferenciados. Este fenómeno deu origem, como já foi referido, à problemática escolhida para este relatório: “As interações estabelecidas entre uma educadora-estagiária e as crianças de uma sala de jardim-de-infância: dificuldades, desafios e conquistas”.

Neste capítulo do presente relatório pretendo apresentar o percurso que realizei ao longo do tempo, tendo por base as interações estabelecidas com o grupo de crianças, refletindo sobre o mesmo, e apresentando as formas e dinâmicas que desenvolvi para melhorar essa interações.

Uma vez que segundo Silva (citado em Tomás, 2008), “a investigação sobre a infância e as crianças pressupõe não só uma boa fundamentação teórico-metodológica e uma aplicação eficaz dos instrumentos de recolha de dados, mas também uma capacidade de adaptação ao meio e aos sujeitos” (p.402), é necessário definir o tipo de investigação, sendo que a presente investigação, inspirada na investigação narrativa, assume “um enfoque interdisciplinar (envolve várias questões), um novo campo de investigação, reorganizado a partir de fundamentos filosóficos e epistemológicos próprios e que compreende qualquer forma de reflexão oral ou escrita que empregam a experiência pessoal” (Rabelo, 2011, p.179). Este método permitiu-me compreender o

percurso que realizei ao longo da PPS e, ainda, determinados aspetos que me levaram a conhecer um pouco melhor cada criança, uma vez que envolve uma abordagem naturalista interpretativa, sendo necessário estudar “as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem” (Nascimento, 2010, p.74), sendo esse aspeto algo que irei referir na análise dos dados, ainda neste capítulo.

Sendo a investigação narrativo-biográfica “um ramo da investigação interpretativa que comparte alguns dos princípios metodológicos da investigação qualitativa” (Rabelo, 2011, p.179), sendo a interpretação parte essencial de toda a investigação, não podendo as observações deixar de ser interpretativas (Nascimento, 2010, p.98), defino a mesma como sendo de natureza qualitativa, uma vez que as técnicas utilizadas tiveram como fim analisar dados qualitativos, isto é, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 2013, p.16), para que me fosse possibilitada a compreensão da realidade do JI onde estava inserida, tendo ainda em conta as cinco características da investigação qualitativa de acordo com os autores acima referidos: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é uma investigação de tipo descritiva; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; e por último, é dada uma importância vital ao significado na abordagem qualitativa, sendo que esta assenta “na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais”, na medida em que “permitem a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (Gonçalves, 2010, p.48). Segundo a mesma autora, “a investigação qualitativa é científica na medida em que se constitui como uma actividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa” (Gonçalves, 2010, p.49), daí que se entenda como “um processo interrogativo e reflexivo” (*idem*, p.53).

A partir do momento em que se concebe a investigação e se percebe quais as suas características, são então definidas as técnicas e os instrumentos que irão ser utilizados para a recolha de dados, não podendo estes, ser definidos de forma independente do tipo de investigação. Posto isto, utilizei como técnicas a observação participante, tendo em conta que “é o procedimento metodológico mais apropriado para desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las precisamos observá-las

e estando junto a elas torna-se impossível não participar” (Coutinho, 2002, p.55), sendo que, através da observação, detemos “a atenção sobre pessoas, objectos ou acontecimentos para poder construir um conhecimento o mais aprofundadamente possível, através da obtenção de dados, muitas vezes inalcançáveis por outras vias” (Parente, 2002, p.177) e tendo em conta que esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Para além das acima mencionadas, utilizei ainda como técnicas, as conversas informais com a educadora “utilizadas para recolher dados descritivos do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2013, p.134); o diário de campo, na medida em que é um contributo fundamental para o desenvolvimento da reflexividade; e as fotografias, tendo em conta que estas estão impregnadas da realidade que mostram, segundo Kramer (citado por Tomás, 2011) e que são um importante recurso metodológico que viabiliza os registos “dos momentos de interação das crianças com seus pares e das crianças com os adultos” (Silva & Muller, 2014, p.263). De modo a que essa recolha de informação fosse possível, utilizei como instrumentos, isto é, objetos palpáveis para aplicar as técnicas e a partir daí obter os dados, um pequeno caderno de bolso, e ainda o telemóvel que me possibilitou a captação de fotografias.

Face à multiplicidade de dados recolhidos, recorri à triangulação de reflexões, notas de campo e conversas informais de modo a organizá-los. Essa análise de conteúdo foi realizada tendo por base uma árvore categorial, gerando então três categorias (consultar Anexo F).

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|-----------------------------|---|---|
| 1. Interações estabelecidas | 1.1. Espaços onde ocorrem as interações | 1.1.1. Sala de atividades |
| | | 1.1.2. Recreio |
| | 1.2. Significados das interações | 1.2.1. Educadora-estagiária |
| | | 1.2.2. Crianças |
| | 1.3. Papel das interações na intervenção pedagógica | 1.3.1. Implicações na intervenção pedagógica enquanto estagiária naquele contexto |
| | | 1.3.2. Implicações na construção da identidade profissional |

Relativamente ao roteiro ético e metodológico, tal como é possível ver na tabela em anexo (consultar Anexo G), promovi os princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação com crianças (Soares citado por Tomás, 2011), assim como, os compromissos para uma ética profissional (APEI, 2011), adequando assim a minha prática/intervenção e também a investigação da minha problemática a esse nível.

3.1. Análise dos dados

Após a construção da árvore categorial, acima apresentada, foi então necessário analisar os dados que a sustentam.

Espaços onde ocorrem as interações

Para que pudesse estabelecer interações com as crianças, foi necessário num primeiro momento apropriar-me das suas rotinas e dinâmicas, tanto dentro como fora da sala de atividades – mais especificamente no espaço exterior do recreio – sendo que para isso considerei a minha presença, no período do recreio, crucial para a (re)construção, contínua, de uma relação com as crianças e pelo estabelecimento de interações, uma vez que dessa forma pretendi mostrar às crianças que estava disponível e que podiam confiar em mim – “uma vez que ao não me demonstrar distante e sem interesse, fiz com que muitas das vezes viessem ter comigo” (Excerto de nota de campo, 29 de setembro de 2016) – sendo que para isso, foi fundamental o tempo de que dispusemos, pois para que o processo de interação com os/as adultos/as seja positivo, segundo Hohmann e Weikart (citado em Henriques, 2015, p.30) “é necessário que a criança desenvolva confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança”.

Tendo as crianças oportunidade para brincar dentro da sala, esses momentos foram, sempre que possível, aproveitados para interagir com as crianças quando estas se mostravam disponíveis e predispostas para tal, uma vez que a “interação através do brincar enfatiza a ação e envolvimento do professor com as atividades das crianças durante a brincadeira” (Bhering & Sganderla, 2004, p.382). Inicialmente, a dimensão e organização do espaço de sala, condicionou-me o processo, porque sentia que as

crianças não tinham espaço, físico e simbólico. Considerando que “o tamanho do local disponível para brincar pode influenciar o tipo de brincadeira da criança, assim como o padrão de interação social” (Oliveira, 2012, p.15), esse fator esteve sempre presente nas minhas reflexões e preocupações, na medida em que constituía uma dificuldade.

“É nos momentos de brincadeira que sinto que vou fazendo algumas conquistas, uma vez que as crianças me procuram dentro e fora da sala para brincar com elas, isto é, procuram estabelecer interações comigo” (Excerto de nota de campo, 4 de outubro de 2016)

Embora não estejam contempladas na árvore categorial, por ocorrerem com menor frequência, também estabeleci interações com as crianças no espaço do refeitório, durante o período de almoço das crianças.

Significado das interações

Inicialmente preocupava-me a forma como iria ser recebida pelo grupo de crianças, uma vez que essa recepção poderia ser dificultada por se tratar do início do ano letivo, estando as crianças ainda a habituar-se à rotina estabelecida, bem como à equipa educativa e aos pares. Contudo, senti-me bem recebida e acolhida pelas crianças desde o primeiro momento, começando de imediato a interagir comigo.

“A MFR. chega à sala e outra criança conta-lhe quem eu sou. Ela vem ter comigo, dá-me um abraço, diz que sabe o meu nome e diz-me o dela.” (Excerto de nota de campo de 26 de setembro de 2016)

Tendo como intuito interagir com todas as crianças da melhor forma possível, era então necessário conhecer cada característica, quer de comportamento quer de personalidade de cada criança, e considero que para isso, o tempo e o espaço que lhes facultei “foi fundamental, porque houve um crescendo de experiências, saberes e conhecimentos sobre nós próprios e sobre o que discutíamos, assim como um maior entendimento de como chegar às crianças e elas a mim” (Tomás, 2011, p.149). A dimensão tempo foi assim crucial para que pudesse ter alguma “confiança nas asserções, controlando as conclusões precipitadas e não fundamentadas, fruto de observações não suficientes” (Alves & Azevedo, 2010, p.21).

À medida que nos íamos conhecendo mutuamente, as crianças iam percebendo qual o meu papel ali e o que é que a minha presença implicava, sendo que isso lhes foi sendo explicado desde o primeiro dia.

“a educadora, mesmo antes da reunião no tapete, começou a apresentar-me a algumas crianças, maioritariamente às que já tinham estado presentes no ano anterior, uma vez que como já tinham recebido estagiárias no ano anterior, era-lhes mais fácil perceber e aceitar a minha presença” (Excerto de nota de campo de 26 de setembro de 2016)

Considero que o facto de tudo lhes ser explicado e de tanto eu como a educadora cooperante nos mostrarmos disponíveis para responder a todas as questões que surgissem, lhes transmitiu segurança e confiança para interagirem comigo, uma vez que perceberam que eu estava ali para as apoiar, para lhes dar carinho e atenção, sendo que creio que:

“a minha presença no recreio foi também ela muito importante para que as crianças se fossem sentindo mais à vontade comigo, tendo em conta que me mostrei disponível para brincar com elas e para as apoiar em situações de conflito. Em suma, julgo que perceberam que também estava ali para brincar.” (Excerto de nota de campo de 16 de novembro de 2016)

O que veio contribuir para o ambiente que se gerou em torno da minha presença naquele contexto.

Tal como já foi referido anteriormente, o tempo em que decorreu a PPS foi fundamental na medida em que me permitiu criar laços afetivos com as crianças, dando-lhes tempo e espaço para que juntas pudéssemos então construir uma relação, baseada na afetividade, algo com que as crianças se foram familiarizando, visto ser um aspeto marcado em todas as minhas interações, sendo que esses mesmos laços afetivos “podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes” (Dessen & Polonia, 2007, p.24)

“A CR chega de manhã e mesmo antes de marcar a presença vem ter comigo e dá-me um abraço.

- Tão bom CR – digo enquanto a abraço.

- Margarida, tu gostas muito de dar abraços, não é? Estás-nos sempre a abraçar e a dar beijinhos” (Excerto de nota de campo de 13 de dezembro de 2016)

“- Margarida obrigada por gostares de nós – diz a MF.

- Não é preciso agradecer MF, eu gosto muito de vocês e sinto que vocês também gostam de mim – respondo.

- Tu dás-nos abraços e beijinhos, brincas connosco. Gostas de nós e nós também gostamos de ti – responde a MF.” (Excerto de nota de campo de 17 de outubro de 2016)

“A meio da manhã, o PG diz-me:- Hoje ainda não me deste um abraço - esticando os braços para me agarrar.” (Excerto de nota de campo de 16 de dezembro de 2016)

Considero que as crianças tiveram um papel determinante em todo o processo, uma vez que me foram dando *feedback* relativamente à minha ação, mostrando-me assim quais as conquistas realizadas, as dificuldades ultrapassadas e os desafios inerentes ao estabelecimento de interações com as crianças, e consequentemente, o significado que atribuíam à minha ação.

Relativamente aos desafios inerentes ao estabelecimento de interações, destaco o facto de, inicialmente, nem todas as crianças se mostrarem predispostas para tal, cabendo-me a mim, impulsionar algumas dessas interações, tendo sempre o cuidado de não ser demasiado intrusiva de modo a que as crianças não sentissem que estava a invadir o seu espaço. Com o decorrer do tempo, essas mesmas crianças iniciaram interações comigo, mostrando-me o que iam fazendo, fazendo-me perguntas e até mesmo chamando-me para brincar com elas, o que acabou por se revelar também uma conquista, pois acabaram por me surpreender com certas atitudes demonstradas.

“A C. entra na sala e vem de imediato dar-me um abraço. É a primeira vez que o faz desde que iniciei a PPS. Olha para mim e diz-me que tem um desenho para mim” (Excerto de nota de campo de 7 de dezembro de 2016)

Tudo isto me leva a crer que a minha ação foi a correta, pois embora inicialmente não se mostrassem tão dispostas para tal, o facto de eu, gradualmente, me ter tentado aproximar, fez com que confiassem em mim, que me procurassem.

“após a chegada à sala e por vezes até mesmo antes de marcarem a presença no mapa afixado para o efeito, dão-me um abraço e dizem bom dia, algo que inicialmente partiu de mim” (Excerto de nota de campo de 16 de dezembro de 2016)

Sendo que a investigação assume a função de “promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa” (Alves & Azevedo, 2010, p.11), com esta investigação foi, então, possível reforçar a importância que as interações estabelecidas entre as adultas e as crianças constituem na vida de ambos, uma vez que “a qualidade da interação professor/criança é importante para a educação infantil” (Bhering & Sganderla, 2004, p.381), e que o papel da interação é segundo os mesmos autores, o de “promover situações que desencadeiem o desenvolvimento das pessoas envolvidas” (p.381)

“No recreio, aproximo-me do R. e dou-lhe um abraço e um beijinho, sem que ele esteja à espera. Ele sorri e diz: “Obrigada Margarida”. Quando lhe pergunto o porquê de estar a agradecer, responde: “Porque tu sabes que eu gosto disso e então fazes-me”. (Nota de campo de 14 de dezembro de 2016)

Papel das interações na intervenção pedagógica

Estando a problemática intimamente relacionada com as interações, estas tiveram uma grande implicação na minha intervenção pedagógica enquanto estagiária naquele contexto em particular, e conseqüentemente, uma implicação na construção da minha identidade profissional.

Enquanto estagiária pretendia que as crianças me considerassem como alguém que está disponível para elas, e em quem pudessem confiar. Para isso, mantive uma postura adequada ao interagir com as crianças, comunicando com elas com um tom de voz moderado, de modo a que lhes conseguisse transmitir alguma segurança (Ferreira & Assis, 2012, p.004319) e aos poucos ir assim construindo laços afetivos com as crianças

do grupo, sendo algo que eu não só sentia ser fundamental para algumas crianças, mas também a que atribuo grande importância uma vez que anteriormente a desenvolver qualquer tipo de trabalho pedagógico, considero “extremamente importante instituir um incessante e consistente vínculo afetivo com a criança”, na medida do possível, “objetivando-lhe proporcionar um desenvolvimento físico, psíquico e social saudáveis” (Castro, Nogueira, Calazans, Balbino & Almeida, 2012), sendo que *negligenciar* essa mesma relação é, segundo Schastz (citado em Castro, Nogueira, Calazans, Balbino & Almeida, 2012) correr o risco de

“estar somente trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito, que envolve valores e o próprio caráter, necessário para o seu desenvolvimento integral como homem”, não esquecendo que “o sujeito – criança e adulto – vai crescendo e se constituindo à medida que está em interação com o(s) outro(s) e com o ambiente” (Barbosa & Fochi, 2012, p.5).

As interações entre mim e as crianças estiveram presentes em toda a minha intervenção pedagógica, pois aproveitei todas as oportunidades para ir conhecendo melhor o grupo de crianças e cada uma na sua individualidade, para as apoiar naquilo que considerava ser necessário, e também para as fazer refletir acerca de algo que acontecia, em suma, “tentei então estabelecer com as crianças relações e interações diárias que servissem de apoio a uma educação para os valores, na tentativa de melhorar as interações criança-criança, criança-adulto” (Costa & Caldeira, s.d., p.125), centrando-me mais no ato de brincar com as crianças, uma vez que, através da observação realizada pude constatar que a educadora cooperante não dispunha de tempo e oportunidade para o fazer, isto é, senti que a rotina imposta e a multiplicidade de assuntos e responsabilidades inerentes ao cargo que desempenhava, não-lhe permitiam disfrutar do tempo com as crianças enquanto estas brincavam. No entanto, apesar de ter sido algo que tentei contornar, por vezes também constituiu uma dificuldade para mim, tal como demonstra a nota de campo seguinte.

“Dentro da sala, senti, que o facto de existirem várias coisas para serem feitas ao mesmo tempo, isso por vezes acabou por não permitir que estívéssemos tão disponíveis para usufruir de determinada interação que as crianças iniciavam connosco, nem mesmo que fossemos nós a iniciar interações” (Excerto de nota de campo de 14 de dezembro de 2016)

Segundo Dias e Bhering (2005), a intervenção pedagógica de um/a educador/a é um fator crucial e imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo, daí que a minha ação se tenha essencialmente baseado nas interações, pois não considero que o facto de “crianças maiores e menores estarem juntas em um mesmo espaço, socializando brinquedos e brincadeiras, atividades e materiais, refeições, é fator suficiente para contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças” (p.39), isto é, apesar da importância que representa, a socialização entre crianças não pode ser tida como elemento suficiente para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, cabendo também ao/a adulto/a, segundo os mesmos autores, o papel de “maximizar as potencialidades das crianças” (p.40) uma vez que esse é o seu papel social num contexto educacional, sendo as interações adulto/a - criança(s) fulcrais num contexto de aprendizagem e uma importante dimensão da pedagogia.

A investigação pode também “considerar-se como contexto de educação, no sentido em que é lugar em que se exige que cada um se revele, clarificando os seus interesses, pontos de partida e objectivos e se relacione com muitos outros que pensam e fazem percursos muito diferentes” (Gomes & Neves, 2010, p.133), o que me leva a considerar que esta investigação, teve uma notória importância para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância, na medida em que me permitiu refletir acerca de “qual o impacto que a presença e a ausência de intervenção pedagógica exerce no desenvolvimento, na aprendizagem e desempenho futuro das crianças” (Dias & Bhering, 2005, p.44), uma vez que “a qualidade da atenção dirigida pelas educadoras é fundamental para o estabelecimento das interações” (Ramos & Salomão, 2012, p.16) e que aquelas que se mostram mais envolvidas, promovem um melhor desenvolvimento das crianças que interagem com elas.

“As relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p.21), segundo a qual pretendo orientar a minha prática pedagógica enquanto profissional de educação, proporcionando assim, oportunidades para que as crianças realizem aprendizagens significativas à medida que me vou desenvolvendo como profissional, pretendo portanto ter “uma visão da aprendizagem em que a interacção é um conceito-chave e em que importa considerar as potencialidades e possibilidades emergentes dessa interacção” (Alves & Azevedo, 2010, p.8).

4. “AGORA SIM, ESTOU A UM PASSO”

A construção da identidade profissional é algo que ocorre desde a infância, a partir da construção do eu e da identidade pessoal, daí que esteja intimamente relacionada com a minha história de vida, com os princípios e valores pelos quais a minha educação se regeu, e com as experiências que me foram proporcionadas, pois “o processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspectiva holística que engloba passado, presente e futuro” (Costa & Caldeira, s.d., p.126).

Sendo a identidade algo biográfico e estrutural, na medida em que surge através da articulação daquilo que sou e da imagem que os outros têm de mim, é então o resultado dos processos de socialização a que fui sujeita, pois a identidade profissional é construída através do eu identitário e das relações que vou estabelecendo com outros parceiros, isto é, “corresponde a uma construção inter e intra pessoal” (Sarmiento, 2009, p.48) daí que não seja possível ocorrer sem atender aos pares com os quais nos articulamos e os contextos educativos em que estamos inseridos uma vez que tudo isto exerce importância na nossa identidade.

Enquanto estagiária de educação de infância, durante a prática profissional supervisionada em contexto de creche e de jardim-de-infância, considero que a minha identidade profissional se foi reconfigurando, na medida em que a prática nos transmite sempre algo, dando-nos a possibilidade de refletir e mudar, isto é, “é na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional” (Costa & Caldeira, s.d., p.126). Daí que seja necessário, “assumir a profissão na procura de uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional” (APEI, 2011) tendo em conta que a construção de uma identidade, tem como elementos o pensar e o sentir, elementos esses que vão certamente influenciar a forma como me irei relacionar com os outros e consequentemente, ter influência na minha prática profissional.

Foi através da possibilidade de me relacionar com pessoas, trocar ideias e conhecimentos, articulando as práticas experienciadas, que reconfigurei a minha identidade, daí que esta seja considerada o resultado de uma dimensão individual mas também coletiva, uma vez que tal como defende Sarmiento (2009) a construção da

identidade profissional não se faz solitariamente mas sim através de interações, trocas, “aprendizagem e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48), uma vez que, segundo Vygotsky et al (citado em Rabello & Passos, s.d., p.4) “até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo”. Em suma, a construção da minha identidade só foi possível graças aos contextos onde tive a oportunidade de estagiar, às interações que pude estabelecer com as equipas educativas, as crianças e as famílias, sendo algo que continuará em construção, caracterizando-se por ser um processo contínuo, no qual estamos em constante aprendizagem.

As experiências acima referidas constituíram um valioso contributo tanto para a minha identidade pessoal, como profissional, na medida em que me permitiram refletir acerca de quais os pilares em que eu queria construir a minha profissionalidade, sendo deles exemplos, a afetividade com as crianças, uma vez que considero “extremamente importante instituir um incessante e consistente vínculo afetivo com a criança” (Castro, Nogueira, Calazans, Balbino & Almeida, 2012) e também porque esta tem um papel bastante enfatizado nas interações que se estabelecem, sendo então um aspeto de elevada importância relativamente ao desenvolvimento das crianças (Santos, 2012, p.53); a educação participativa, promovendo a autonomia e a participação para que possam manifestar as suas opiniões, participar na organização e planeamento da rotina de sala, ressaltando o facto de a autonomia dever ser negociada uma vez que é necessário o estabelecimento de hábitos e regras para que as crianças possam ir adquirindo autonomia, sendo, segundo Nucci et al (citado em Silva, 2009) “através da negociação entre a criança e os adultos por eles responsáveis que a autonomia se vai estabelecendo” (p.4). Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015) “a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (p.22), daí que eu enquanto futura profissional de educação tencione também aplicar a Metodologia de Trabalho de Projeto, através da qual a criança é “encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2011, p.18), sendo esta uma metodologia que promove a participação das crianças na construção dos seus próprios conhecimentos, através dela é

possibilitado aos educadores “identificarem e desenvolverem os conhecimentos das crianças, aperfeiçoarem as suas competências, fortalecerem as predisposições mais relevantes, e garantirem que as crianças tenham sentimentos positivos acerca das suas experiências de aprendizagem” (Katz & Chard, 2009, p.100). Encarar a experiência como base da educação, exige “alguma exposição do sujeito aos acontecimentos, aceitando riscos e imprevistos” (Gomes, 2015, p.965), mas creio ter muito mais impacto nas aprendizagens das crianças, na medida em que lhes permite retirar daí muito mais significado, sendo que a experiência, segundo a mesma autora, é também “promotora de construção pessoal de um saber específico, sendo mais transformadora que reprodutora” (p.965).

E, por último a partilha e cooperação com as crianças, famílias, equipa educativa e comunidade, visto a cooperação ser “importante para o desenvolvimento tanto intelectual quanto social e moral” (DeVries & Zan, 1998, p.78), tendo por base uma comunicação contínua com todos os intervenientes de modo a contribuir para o bom funcionamento da instituição, assumindo-se o jardim-de-infância como “uma forma de vida comunitária que precisa de ser alimentada através da participação conjunta de todos os seus membros e dos cuidados dispensados às relações humanas” (Vasconcelos, 1997, p.241).

Ao longo das duas PPS enfrentei alguns dilemas e tensões, tais como a falta de experiência e a dificuldade de planeamento e avaliação, tendo sido para isso, crucial o apoio prestado pelas educadoras cooperantes. Podendo concluir que cresci imenso a nível pessoal e profissional, visto que tive a oportunidade de contactar com equipas educativas com diferentes visões principalmente ao nível do contacto com as famílias e da comunicação entre elementos da equipa, bem como com dois grupos de crianças bastante distintos a todos os níveis.

Ambas as experiências me permitiram refletir acerca da importância de existir uma boa relação entre todos os elementos da equipa educativa para o bom funcionamento da instituição, uma vez que tal como referem Post e Hohmann (2011), “quando o trabalho em equipa entre equipas ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade” (p.306). E ainda acerca das relações com as famílias, na medida em que considero essencial uma intercomunicação entre o educador e as famílias para que juntos possam fazer o possível para o bom desenvolvimento das crianças. Enquanto

futura profissional de educação pretendo “procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (APEI, 2011). Como defende Perrenoud “importa encontrar um equilíbrio entre *realismo conservador* e *idealismo ingénuo*, através de um *realismo inovador* que, reconhecendo as condições e a natureza da profissionalidade docente, seja portador de mudança” (citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 8).

Concluo assim que foi um processo recheado de aprendizagens, que irão ser fundamentais enquanto futura profissional de educação e como pessoa. Todo o trabalho desenvolvido ao longo das duas PPS foi um meio para a minha progressão individual e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início nunca é fácil, pois implica uma adaptação da nossa parte bem como por parte das crianças, contudo, a construção de relações contribui significativamente para a criação de um clima de confiança baseado na afetividade, algo, na minha opinião, tão importante para a promoção de um bom ambiente de aprendizagem, sendo que para isso, as práticas devem ser também adequadas tendo em conta as necessidades do grupo de crianças de modo a que estas possam desenvolver as suas capacidades e adquirir aprendizagens significativas.

De acordo com Nóvoa (citado em Sarmiento, 2009), a construção da identidade profissional deverá ter em conta um processo de *adesão, ação* e de *autoconsciência*, isto é, primeiramente é necessário que a pessoa queira ser educador(a) de infância, depois, é crucial que conheça a pedagogia relacionada com a educação de infância a fim de sustentar a sua prática, uma vez que “a sustentabilidade teórica da acção profissional é um contributo essencial para uma reflexividade interveniente na estruturação identitária” (Sarmiento, 2009, p.53), e por último, saber refletir acerca da sua ação pedagógica. Posto isso, o meu percurso pautou-se por uma reflexividade permanente, tendo constituído um meio crucial para que pudesse evoluir e consequentemente atender às necessidades e exigências do grupo. Uma postura reflexiva permite a constante mudança de atitude e consequente aprendizagem, não esquecendo que o educador deve “cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada” (APEI, 2011).

Estas duas experiências, permitiram-me conhecer-me melhor a mim própria, e refletir acerca de quais os meus pontos fortes e os aspetos que ainda tenho de melhorar. Destaco assim como ponto forte da minha ação, a relação que consegui estabelecer com as crianças, não esquecendo nunca a dimensão ética e profissional também com as famílias e equipas educativas. Na medida do possível, tendo em conta os contextos, consegui estabelecer relações positivas com as famílias, sendo algo que eu objetivava.

Relativamente aos aspetos a melhorar, evidencio a capacidade de planificar articulando áreas de conteúdo e consequentemente avaliar essas mesmas planificações, tendo sido os pontos fracos da minha intervenção.

Apesar de ter melhorado em alguns aspetos, tais como a gestão do grupo, considero que a minha ação poderia ter sido muito melhor, que poderia ter dado muito mais de mim. Sinto a necessidade de aprender ainda muito mais, no entanto, sendo este um processo contínuo, que se irá prolongar pelo resto da minha vida, creio que a experiência e a prática, aliadas a uma postura reflexiva que pretendo manter, serão cruciais para o meu crescimento enquanto profissional de educação.

“O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (Gomes, 2015, p.965).

REFERÊNCIAS

- AEB. (2015). *Plano Plurianual de Melhoria*. Lisboa.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alves, J.P. (2015). Etnógrafa de trazer por casa: Notas sobre a estranheza de olhar o outro em sua casa. *Oficina do CES*, 426, 1-35
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In: Alves, M.G. & Azevedo, N.R. (Eds.). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-30). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. CEI. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barbosa, M.C. & Fochi, P.S. (2012). *O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas*. Comunicação apresentada no Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Rio Grande do Sul
- Bhering, E. & Sganderla, A.P. (2004). A escala de interação professor/criança. *Paidéia* 14 (29), 381-386
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bruner, J. (1991). A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry* 18 (1), 1-21
- Cardona, M.J. (1999). O espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições* 10 (1), 132-138
- Castro, A., Nogueira, N., Calazans, N., Balbino, T. & Almeida, V. (2012). *Interações afetivas entre cuidador/educador e crianças entre os 02 e os 06 anos de idade em ambiente de creche na perspectiva da Aprendizagem Infantil*. (Trabalho apresentado, Faculdade Jorge Amado, Salvador)
- Correia, J. A. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43.
- Costa, M.L. & Caldeira, A.I. (s.d.). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa
- Coutinho, A.M. (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, Florianópolis)

- Dessen, M.A. & Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia* 17 (36), 21-32
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*, 1 (VI)
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 701-712
- Ferreira, K.M. & Assis, O.Z. (2012). A postura do educador e as interações socioafetivas entre crianças na creche: alguns apontamentos. *XVI ENDIPE* 3
- Ferreira, M.M. (2006). “-Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “-Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interacções* 2, 27-58
- Ferreira, M. & Sarmiento, M.J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação* 2 (2), 60-91. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos
- Fortuna, T.R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? In: M.I Xavier & M.I. DallaZen, (Org.), *Planejamento em destaque: análises menos convencionais* (pp. 147-164). Porto Alegre: Mediação
- Fuertes, M. & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Interacções* 30, 1-7
- Gomes, E.X. & Neves, C. (2010). Diálogo a partir de dinâmicas de formação. In: M.G. Alves, & N.R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 123-148). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores
- Gomes, E.X. (2015). Quem tem medo da pedagogia?: contributos da teoria contemporânea da educação para resistir ao “regresso ao básico”. *Revista Brasileira de Educação* 63 (20), 949-973
- Gonçalves, A. (2012). *O trabalho e equipa. A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal)
- Gonçalves, T.N. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In: M.G. Alves & N.R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores

- Henriques, D.R. (2015). *As particularidades da interação entre adulto/criança e criança/criança*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém)
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Nascimento, A.T. (2010). O singular caso do estudo de caso: Narrativa de um percurso. In: M.G. Alves & N.R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. (pp. 63-108). Óbidos: Várzea da Rainha Impressores
- Oliveira, C.B. & Marinho-Araújo, C.M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia* 27 (1), 99-108. Brasil: Campinas
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*
- Oliveira, S. (2012). *A interação social de crianças entre 5 e 6 anos de idade nos contextos de brincar livre, brincar orientado e atividade dirigida*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Escola de Educação Física
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J.O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores* 1 (pp.166-216). Porto: Porto Editora
- Pais, J. M. (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rabelo, A.O. (2011). A importância da investigação narrativa em educação. *Educ.Soc.* 32 114, 171-188
- Rabello, E. & Passos, J.S. (s.d.). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Consultado em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>
- Ramos, D.D. & Salomão, N.M. (2012). Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicologia em Estudo* 1 (17), 15-25
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A *eloquência das ausências*. In L. A. Guedes (Org.), *A escola e os actores: Políticas e práticas* (pp. 133-152). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.

- Santos, E.R. (2012). *Concepções de Desenvolvimento Infantil e Estilos Comunicativos nas Interações Educador-Criança* (dissertação de doutoramento, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa)
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L* 2, 46-64
- Silva, I.L.(Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Silva, L.A. & Muller, F. (2014). Bebês e adultos no contexto da creche. *Pro-Posições*, 25 (1), 261-266
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa)
- Silva, P. (2003) *Escola-família, uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento
- Siraj-Blatchfor, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L.R. Castro e V.L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*, 387-408. Rio de Janeiro
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/CCAP.

ANEXOS

ANEXO A – Caracterização do grupo⁴

| Nome | Data de nascimento | Género | Percurso Institucional | Características de desenvolvimento |
|------|--------------------|-----------|---------------------------------------|------------------------------------|
| A. | 04/08/2011 | Masculino | 2º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| AM. | 25/07/2012 | Feminino | 2º ano em JI | |
| C. | 23/06/2011 | Feminino | 3º ano em JI | |
| CR. | 20/10/2011 | Feminino | 3º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| D. | 11/11/2010 | Masculino | 3º ano em JI | |
| E. | 13/10/2010 | Masculino | 4º ano em JI | |
| F. | 03/11/2011 | Masculino | 3º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| I. | 17/04/2011 | Feminino | 2º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| J. | 25/01/2012 | Feminino | 2º ano em JI | |
| L. | 25/03/2011 | Feminino | 3º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| MN. | 19/10/2011 | Feminino | 2º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| MS. | 17/11/2011 | Feminino | 2º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| MP. | 08/12/2011 | Feminino | 3º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| ME. | 10/03/2012 | Feminino | 2º ano em JI | |
| MF. | 17/11/2011 | Feminino | 3º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| MG. | 14/10/2010 | Feminino | 4º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| MFR. | 15/04/2011 | Feminino | 2º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| MR. | 07/03/2012 | Feminino | 2º ano em JI | |
| MO. | 16/01/2012 | Masculino | 2º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| N. | 01/11/2012 | Masculino | 2º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| PG. | 21/04/2011 | Masculino | 3º ano em JI; Frequenta o mesmo grupo | |
| P. | 07/01/2012 | Masculino | 1º ano em JI | |
| R. | 27/02/2012 | Masculino | 2º ano em JI | |

⁴ Informações recolhidas através de conversas informais com a educadora, com as crianças e consulta das fichas de inscrição

| | | | | |
|-----|------------|-----------|--------------|--|
| VG. | 16/04/2012 | Masculino | 2º ano em JI | |
| VM. | 22/09/2010 | Masculino | 4º ano em JI | |

ANEXO B – Dia típico

9h00 – Acolhimento

A educadora abre a porta e as crianças vindas das AAAF entram todas de uma vez, dizem bom dia, algumas dão-me um abraço ou um beijinho e colocam-se na fila para marcar presença, enquanto vão falando comigo sobre alguma coisa, ou mostrando algo que trouxeram. Entretanto a educadora encontra-se à porta a receber as famílias e crianças que vão chegando. À medida que vão marcando presença, dispersam pelas áreas. “*O computador está fechado?*” pergunta o D.; “*podemos ir para a casinha?*” pergunta a AM. Algumas meninas sentam-se numa mesa a fazer um desenho enquanto que alguns meninos brincam com os legos na mesa.

9h40 – A educadora transmite às crianças que é hora de arrumar e sentar no tapete

9h45 – Por ser segunda-feira, o momento de reunião no tapete começa um pouco mais tarde, uma vez que por norma, as crianças vão chegando até mais tarde. Começo a cantar a canção do bom dia e de seguida são definidos/nomeados os “Chefes da sala”.

10h00 – As crianças dividem-se pelas áreas, enquanto algumas⁵ são chamadas para a mesa, visto haver uma tarefa para realizar nessa manhã. As restantes, sabem, que à medida que aquelas forem acabando, vão sendo chamadas para também se sentarem na mesa a realizar a tarefa.

10h45 – É dito às crianças que é hora de sentar novamente no tapete. Quem estava a brincar, arruma, e quem estava a realizar uma tarefa deixa tudo tal como está e todos se sentam no tapete, nos seus respetivos lugares. O responsável por distribuir o leite vem ter comigo enquanto o F. pergunta “*hoje é branco ou de chocolate?*”. Quando os pacotes de leite começam a ser distribuídos começa a ouvir-se “*o meu tem cores, deixa ver o teu*”. Passado algum tempo, o responsável por recolher os pacotes vazios, termina de beber o leite e levanta-se para ir buscar o caixote do lixo, colocando-o dentro da roda, passando-o de seguida à frente de cada uma das crianças para que coloquem o pacote no caixote. Chamo o responsável pela distribuição das bolachas, que começa a distribuí-las pelas crianças que estão na roda. Quando terminam de comer, a educadora diz que se podem levantar e ir lá para fora⁶.

11h00 – Recreio. Estão também presentes as educadoras, auxiliares e estagiárias. Vão supervisionando o que se passa, e as estagiárias aproveitam para brincar com as crianças.

12h00 – As educadoras e estagiárias começam a ser substituídas por monitores das AAAF, e vão almoçar.

⁵ Apenas algumas tarefas são realizadas com todo o grupo de sala em simultâneo

⁶ Em dias de sol, os chapéus são distribuídos anteriormente à saída

13h15 – As educadoras e estagiárias voltam para o recreio, para que os monitores possam ir almoçar.

13h30 – As crianças são chamadas para a sala. Vão à casa de banho, bebem água e sentam-se no tapete para ouvir a história. Dá-se início à leitura da história, e após a leitura, fala-se um pouco acerca da mesma. As crianças que no período da manhã não terminaram a tarefa, são chamadas a sentar-se, enquanto as restantes se dividem pelas áreas. *“Podemos ir para a casinha?” pergunta o D.*

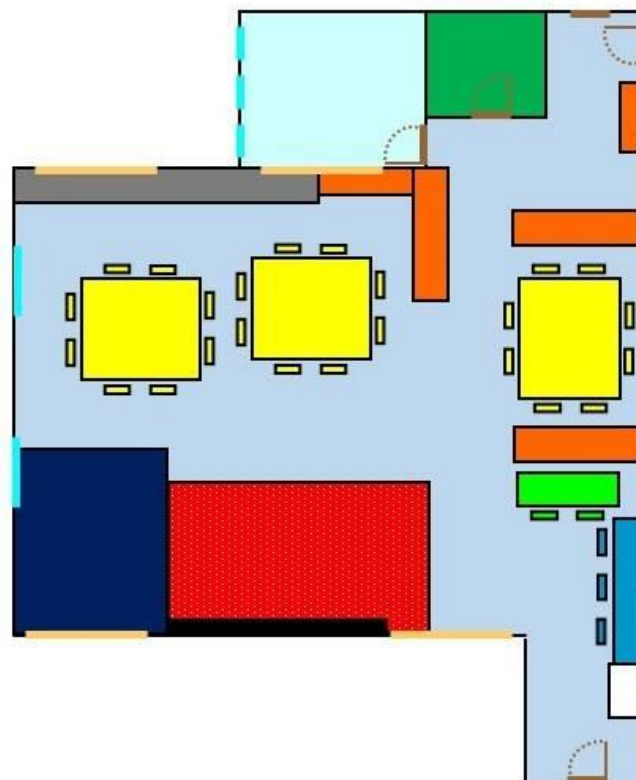
15h00 – As crianças sentam-se no tapete. A criança responsável pela distribuição das bolachas, cumpre a sua tarefa, enquanto outra criança distribui os casacos – cumprindo assim a sua tarefa do dia.

15h15 – Saída

ANEXO C – Mapa de sala

Legenda:

- Porta
- Dispensa
- Casa de Banho
- Mobiliário (estantes, móveis...)
- Placar de Cortiça
- Janela
- Mesas de Trabalho
- Bancada com lavatório
- Área da Casa
- Tapete e Jogos de Chão
- Área dos Legos
- Área da Escrita
- Computador
- Quadro



ANEXO D – Caracterização das Famílias do grupo⁷

| CRIANÇA | PAI | | | | MÃE | | | |
|---------|--------------------|---------------------------|--------------------|-------|------------------|--------------------------|--------------|-------|
| | Situação Laboral | Profissão | Escolaridade | Idade | Situação Laboral | Profissão | Escolaridade | Idade |
| A. | Empregado | Comercial | ----- ⁸ | 39 | Empregada | Comercial | 12º | 35 |
| AM. | Empregado | Bancário | Mestrado | 37 | Empregada | Bancária | Mestrado | 35 |
| C. | Reformado | Técnico Superior | Licenciatura | 62 | Empregada | Técnica Superior | Licenciatura | 45 |
| CR. | Empregado | Empregado de mesa | 12º | 45 | Desempregada | | 12º | 49 |
| D. | Empregado | Empresário de restauração | 9º | 40 | Empregada | Empregada de restauração | 12º | 34 |
| E. | Empregado | Engenheiro Civil | Mestrado | 37 | Empregada | Psicóloga | Mestrado | 37 |
| F. | Empregado | Informático | 12º | 37 | Empregada | Professora | Licenciatura | 36 |
| I. | Empregado Bancário | Comercial | 12º | 43 | Empregada | Psicóloga | Licenciatura | 39 |
| J. | Desempregado | | 7º | 29 | Desempregada | | 4º ano | 25 |
| L. | Desempregado | | 9º | 44 | Empregada | Escriturária | 12º | 41 |

⁷ Informações recolhidas através de conversas informais com a educadora e consulta de fichas de inscrição

⁸ Não há informação. A criança não convive com o pai

| | | | | | | | | |
|------|---------------------|----------------------------------|--------------|-------|---------------------|---------------------------------|--------------|-------|
| | | | | | | Contabilística | | |
| MN. | Empregado | Montador de isolamentos térmicos | 11º | 36 | Empregada | Assistente de consultório | Licenciatura | 35 |
| MS. | Empregado | Vendedor | 9º | 43 | ----- | ----- ⁹ | 9º | 41 |
| MP. | ----- ¹⁰ | ----- | ----- | ----- | Empregada | Assistente Operacional de Saúde | 12º | 44 |
| ME. | Empregado | Técnico Operacional | 12º | 39 | Empregada | Consultora | Licenciatura | 38 |
| MF. | Empregado | Técnico de emergência médica | 12º | 34 | Empregada | Professora | Licenciatura | 37 |
| MG. | Empregado | Gestor | Licenciatura | 42 | Empregada | Consultora | Licenciatura | 43 |
| MFR. | Empregado | Estafeta | 12º | 38 | Empregada | Bancária | Licenciatura | 38 |
| MR. | Desempregado | | 9º | 25 | Empregada | Administrativa | 12º | 25 |
| MO. | Empregado | Empregado de mesa | 12º | 49 | ----- ¹¹ | ----- | 12º | 48 |
| N. | Empregado | Consultor de redes | 12º | 42 | Empregada | Assistente Técnica de Saúde | 12º | 40 |
| PG. | Empregado | Segurança | 9º | 30 | ----- | ----- ¹² | ----- | ----- |

⁹ Não há informação, mas vive com a mãe

¹⁰ Pai já faleceu

¹¹ Não há informação, mas vive com a mãe

¹² Não há informação. A criança não conhece a mãe

| | | | | | | | | |
|-----|-----------|---------------------|--------------|----|-----------|-----------------------|--------------|----|
| P. | Empregado | Responsável de loja | 12º | 29 | Empregada | Decoradora de eventos | Licenciatura | 29 |
| R. | Empregado | Engenheiro mecânico | Licenciatura | 40 | Empregada | Professora | Licenciatura | 44 |
| VG. | Empregado | Vendedor | 10º | 46 | Empregada | Técnica de Vendas | 12º | 42 |
| VM. | Empregado | Empresário | Licenciatura | 52 | Empregada | Empresária | 12º | 47 |

ANEXO E – Estrutura familiar e Condição social¹³

| Criança | Estrutura familiar | Condição social |
|----------------|--|------------------------|
| A. | Monoparental feminina com outros parentes | |
| AM. | Nuclear | |
| C. | Nuclear | |
| CR. | Nuclear | |
| D. | Nuclear | |
| E. | Nuclear | |
| F. | ----- ¹⁴ | |
| I. | Nuclear | |
| J. | Monoparental feminina com outros parentes | |
| L. | Nuclear | |
| MN. | Nuclear | |
| MS. | Nuclear com outros parentes | |
| MP. | Monoparental feminina | |
| ME | Nuclear | |
| MF. | Nuclear | |
| MG. | Nuclear | |
| MFR. | Nuclear | |
| MR. | Monoparental feminina com outros parentes | |
| M. | Nuclear | |
| N. | Nuclear | |
| PG. | Monoparental masculina com outros parentes | |
| P. | Nuclear | |
| R. | Nuclear | |
| VG. | Monoparental feminina | |
| VM. | Monoparental feminina | |

¹³ Informações recolhidas através de conversas informais com a educadora, com as crianças e da consulta das fichas de inscrição

¹⁴ O casal está separado. A criança vive alternadamente com cada um deles

ANEXO F – Árvore Categorial

| Tema | Categoria | Sub-categoria | Unidades de contexto |
|-----------------------------|---|---------------------------|---|
| 1. Interações estabelecidas | 1.1. Espaços onde ocorrem as interações | 1.1.1. Sala de atividades | <p>“A MFR. chega à sala e outra criança conta-lhe quem eu sou. Ela vem ter comigo, dá-me um abraço, diz que sabe o meu nome e diz-me o dela.” (26 de setembro de 2016)</p> <p>“A meio da manhã, o PG diz-me:- Hoje ainda não me deste um abraço - esticando os braços para me agarrar.” (16 de dezembro de 2016)</p> <p>“após a chegada à sala e por vezes até mesmo antes de marcarem a presença no mapa afixado para o efeito, dão-me um abraço e dizem bom dia, algo que inicialmente partiu de mim” (16 de dezembro de 2016)</p> <p>“O R. chega e vem a correr abraçar-se a mim enquanto diz que teve muitas saudades minhas. Pergunta se à tarde me vou outra vez embora como ontem.” (19 de outubro de 2016)</p> <p>“A MN aproveita a minha presença na área da biblioteca para me pedir para lhe ler um livro. Quando a I. e a MR se apercebem, sentam-se também junto a nós” (15 de novembro de 2016)</p> |
| | | 1.1.2. Recreio | <p>“durante o período do recreio, uma vez que ao não me demonstrar distante e sem interesse, fiz com que muitas das vezes viessem ter comigo” (29 de setembro de 2016)</p> <p>“No recreio, jogo futebol com alguns meninos” (19 de outubro de 2016)</p> |

| | | | |
|--|---------------------------------|-----------------------------|--|
| | | | <p>“para as ajudar a resolver algum conflito, por exemplo na partilha do espaço com outras crianças, ocorrendo frequentemente na zona do baloiço.” (29 de setembro de 2016)</p> <p>“no recreio algumas crianças virem ter comigo, darem-me um abraço e retomarem de seguida as suas brincadeiras” (17 de novembro de 2016)</p> <p>“No recreio, aproximo-me do R. e dou-lhe um abraço e um beijinho, sem que ele esteja à espera. Ele sorri e diz: “Obrigada Margarida”. Quando lhe pergunto o porquê de estar a agradecer, responde: “Porque tu sabes que eu gosto disso e então fazes-me”. (14 de dezembro de 2016)</p> <p>“É nos momentos de brincadeira que sinto que vou fazendo algumas conquistas, uma vez que as crianças me procuram dentro e fora da sala para brincar com elas, isto é, procuram estabelecer interações comigo” (4 de outubro de 2016)</p> |
| | 1.2.Significados das interações | 1.2.1. Educadora-estagiária | <p>“porque queria interagir com as crianças, mas sentia que elas estavam tão perto umas das outras, embora em áreas distintas, que acabava por não saber bem o que fazer.” (26 de setembro de 2016)</p> <p>“vez que a atividade de brincar se torna num meio privilegiado para promover a relação entre mim enquanto educadora estagiária e elas enquanto crianças” (4 de outubro de 2016)</p> <p>“a afetividade tem um papel crucial nas interações” (17 de novembro de 2016)</p> <p>“considero que o tempo e o espaço que dei às crianças do grupo “foi fundamental, porque houve um crescendo de experiências, saberes e conhecimentos sobre nós próprios e sobre o que discutíamos, assim como</p> |

| | | | |
|--|--|-----------------|---|
| | | | <p>um maior entendimento de como chegar às crianças e elas a mim” (Tomás, 2011, p.149). (15 de dezembro de 2016)</p> <p>“Considero portanto que é algo que acaba por contribuir para o ambiente que se cria em torno da minha presença na sala, uma vez que me veem como alguém que está ali para elas, para as apoiar, para lhes dar carinho e atenção” (16 de dezembro de 2016)</p> <p>“Tentei então estabelecer com as crianças relações e interações diárias que servissem de apoio a uma educação para os valores, na tentativa de melhorar as interações criança-criança, criança-adulto” (Costa & Caldeira, s.d., p.125)” (16 de dezembro de 2016)</p> |
| | | 1.2.2. Crianças | <p>“A CR. Chega de manhã e mesmo antes de marcar a presença vem ter comigo e dá-me um abraço. – Tão bom CR. – digo enquanto a abraço. – Margarida, tu gostas muito de dar abraços não é? Estás-nos sempre a abraçar e a dar beijinho” (13 de dezembro de 2016)</p> <p>“-Margarida, obrigada por gostares de nós – diz a MF. –Não é preciso agradecer MF., eu gosto muito de vocês e sinto que vocês também gostam de mim – respondo. – Tu dás-nos abraços e beijinhos, brincas connosco. Gostas de nós e nós também gostamos de ti – responde a MF.” (17 de outubro de 2016)</p> <p>“A meio da manhã, o PG diz-me:- Hoje ainda não me deste um abraço - esticando os braços para me agarrar.” (16 de dezembro de 2016)</p> <p>“A C. entra na sala e vem de imediato dar-me um abraço. É a primeira vez que o faz desde que iniciei a PPS. Olha para mim e diz-me que tem um desenho para mim” (Excerto de nota de campo de 7 de dezembro de 2016)</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | 1.3.Papel das interações na intervenção pedagógica | 1.3.1. Implicações na intervenção pedagógica enquanto estagiária naquele contexto | <p>“Inicialmente, optei por estar no mesmo espaço que as crianças, mostrando-me disponível, e agora são elas que me procuram” (6 de outubro de 2016)</p> <p>“a minha presença no recreio foi também ela muito importante para que as crianças se fossem <i>sentindo mais à vontade comigo</i>, tendo em conta que me mostrei disponível para brincar com elas e para as apoiar em situações de conflito, em suma, julgo que <i>perceberam que também estava ali para brincar.</i>” (16 de novembro de 2016)</p> <p>“Dentro da sala, senti, que o facto de existirem várias coisas para serem feitas ao mesmo tempo, isso por vezes acabou por não permitir que estivéssemos tão disponíveis para usufruir de determinada interação que as crianças iniciavam connosco, nem mesmo que fôssemos nós a iniciar interações” (14 de dezembro de 2016)</p> <p>“No recreio, aproximo-me do R. e dou-lhe um abraço e um beijinho, sem que ele esteja à espera. Ele sorri e diz: “Obrigada Margarida”. Quando lhe pergunto o porquê de estar a agradecer, responde: “Porque tu sabes que eu gosto disso e então fazes-me”. (14 de dezembro de 2016)</p> <p>“aproveitar o tempo em que ali estou, para me divertir em tudo o que faço com as crianças, porque no fundo estou ali para ser como uma amiga delas” (12 de dezembro de 2016)</p> <p>“Tentei então estabelecer com as crianças relações e interações diárias que servissem de apoio a uma educação para os valores, na tentativa de melhorar as interações criança-criança, criança-adulto” (Costa & Caldeira, s.d., p.125).” (16 de dezembro de 2016)</p> |
| | | 1.3.2. Implicações na construção da | <p>“Pretendi esta semana estar mais atenta aos gostos/preferências das crianças, através de observações realizadas durante todo o dia, tanto em</p> |

| | | | |
|--|--|--------------------------------|--|
| | | <p>identidade profissional</p> | <p>contexto de sala como de recreio uma vez que “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva, 2016, p.11)” (7 de outubro de 2016)</p> <p>“A observação de brincadeiras, é na minha opinião um meio importante para conhecer o grupo, mas o que sinto é que nem sempre há tempo para o fazer, isto é, nem sempre há espaço e disponibilidade para haver esse afastamento de modo a que possamos observar” (12 de outubro de 2016)</p> <p>“há uma preocupação em deixar as crianças brincar” (27 de outubro de 2016)</p> <p>“sei que quero construir a minha identidade profissional assente em vários aspetos, são deles exemplos, a afetividade com as crianças” (4 de novembro de 2016)</p> <p>“a afetividade tem um papel bastante enfatizado nas interações que se estabelecem” (4 de novembro de 2016)</p> |
|--|--|--------------------------------|--|

ANEXO G – Roteiro ético e metodológico

| Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011) | Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) | O que fiz para dar resposta a estes princípios |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do trabalho • Decisões acerca das quais as crianças a envolver e a excluir • Fundamentos • Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação | <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar cada criança (...) numa perspetiva de igualdade de oportunidades • Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance • Respeitar (...) e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações • Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais • Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade | <p>Com as crianças: Mantive-me atenta às necessidades de cada criança e do grupo como um todo, tendo, segundo a educadora cooperante, uma boa capacidade de observação e análise do grupo. Ao longo da PPS respeitei a individualidade de cada criança – os seus interesses, necessidades e ritmos – e considero que o facto de ter demonstrado respeito e interesse pelas crianças constituiu algo benéfico para o estudo da problemática a que me propus, na medida em que lhes dei espaço e tempo para que me fossem conhecendo e desse modo pudesse começar a estabelecer interações cada vez com maior significado. Para a construção de relações foi também fundamental a realização de um projeto de intervenção, tendo por base a Metodologia de Trabalho por Projeto, sendo que me permitiu centrar a atenção num grupo menor garantindo os seus interesses.</p> <p>Com a equipa educativa: Tive como intenção integrar-me na equipa educativa de sala, de modo a conseguir realizar um trabalho de parceria. Através da observação fui percebendo qual a rotina e quais as dinâmicas de forma a</p> |

| | | |
|---|--|---|
| | | conseguir colaborar da melhor forma com a equipa. Mantive uma comunicação contínua, também como forma de adquirir conhecimentos e assim, retirar o maior proveito possível da experiência. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Custos e benefícios • Possível impacto nas crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Promover a aprendizagem e a socialização (...) estimulante, lúdica • Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem | A investigação realizada não apresenta custos para as crianças, sendo o único benefício a qualidade da interação, bem como a possibilidade de contactarem com mais uma pessoa presente na sala, promovendo assim a socialização, posto isto, considero que “não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan & Biklen, 2013, p.75). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Respeito pela privacidade e confidencialidade • Uso e relato das conclusões • Informação às crianças e adultos envolvidos • Assentimento informado | <ul style="list-style-type: none"> • Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança • Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade | <p>Durante todo o período em que decorreu a PPS e consequentemente a investigação, as crianças foram sendo colocadas a par do que ia fazendo, é disso exemplo o facto de saberem o fim a que se destinavam as fotografias que ia captando; ser-lhes mostrado um exemplo de como uma fotografia ficaria de modo a que as caras não fossem identificáveis; sabendo também que as famílias tinham assinado um termo de consentimento, onde autorizavam que eu captasse fotografias do dia-a-dia das crianças.</p> <p>Fui comunicando à equipa, algumas observações realizadas, que me pareceram relevantes no momento.</p> |